

幼児の感情的役割取得と対人的問題解決から予測される対人行動*

石黒良和¹・榎本玲子²・山上精次³

The effect of emotional role-taking and social problem-solving on prosociality in young children

Ryowa Ishiguro¹, Reiko Enomoto² and Seiji Yamagami³

Abstract：本研究では幼児を対象に、向社会的行動、感情的役割取得、対人的問題解決の学年による水準の変化を検討するとともに、3者間の関連性を検討した。向社会的行動とは他者からの見返りを期待せずに、他者への利益のために起こす対人行動のことである。役割取得とは他人の感情、思考、観点、動機、意図を理解する能力のことである。対人的問題解決とは対人的な葛藤に直面した場面に適した対処法を導き出したり、他者に対する社会的行為の結果を予測する能力のことである。感情的役割取得は学年に伴い一貫して水準が上昇していた。それに対して対人的問題解決は年長の幼児のみ他学年の幼児よりも有意に水準が高く、感情的役割取得と比較すると成長に時間を要することが考えられる。向社会的行動は年長および年中の幼児が年少の幼児よりも有意に平均値が高かった。また、向社会的行動に対して感情的役割取得および対人的問題解決の双方とも正の影響を与えていることが明らかとなった。このことから感情的役割取得、対人的問題解決の水準が高いほど、向社会的行動の水準も高いという関連性が示唆された。

Keywords：向社会的行動, *Child Behavior Scale*, 役割取得, 対人的問題解決

序文

はじめに

社会のなかで生きるために極めて重要である対人行動、これは発達心理学の領域においては主に幼児が対象とされてきたが、研究が積極的に行われ始めたのは1980年代まで遡る。人間は自らの力のみで一生を生きのびることはできない。そのために人間は社会のなかで他者とのコミュニケーションをとりながら互いに関わり、補い合いながら生活していかなければならない。人間のコミュニケーション能力がほかの生物と比較して優れているということは、社会的に生きるために進化してきたことの証であると考えられる。

良好な対人関係を持つことは、生活にかかわる援助が受けられるようになるのみでなく、個人の心身両面の健康に肯定的影響をもたらすことが、近年のソーシャルサポートに関する研究において数多く指摘されている（例えば、小嶋, 1991；永井・金生・太田・式場, 1994）。しかし同時に対人関係において問題が生じた場合、それ

が非常にインパクトの大きいストレスラーとして健康面に否定的影響を与えるということも示されている（橋本, 2000）。こうした対人関係上の問題を引き起こしてしまう重要な原因の一つとして挙げられるのが社会的スキルの欠如である（松元, 1996）。従って、現代においては他者と適切に関わっていくための社会性を身につけることは、円滑に日常生活を過ごすために非常に重要な事柄であると言えよう。本実験では人間の成長過程において初めて社会的関係を持ち始める幼児における対人行動に焦点を当てることにする。

向社会的行動

対人行動のなかでも、他者を助けたり他者のためになろうと行動することを通じてつながりを強めたり、関係を望ましいものにしようとする場合に取りられる行動のことを向社会的行動という（Eisenberg & Mussen, 1989）。

他者との関係を崩しかねない、他者に不快感を与えてしまうような行動である反社会的行動とは対比関係にあたる。向社会的行動を細かく分類すると、葛藤を抱えている他者に何らかの手を差し伸べる援助、他者に自分の所有物を分け与える共有、落ち込んでいる他者に対する慰め、面倒を見たり、尽力することを示す世話といった行動を例として挙げることができる。ただし、Mussen & Eisenberg（1977）は相手に恩を売ること、将来的な見返りを期待して取った行動は向社会的行動には含まれないと述べている。つまり報酬を期待することなく起こした行動のみに限り、向社会的行動であると言えるの

受稿日2014年11月25日 受理日2014年12月2日

*本研究の一部は平成5年度専修大学研究助成（代表山上精次）の補助を受けて行われた。

- 1 専修大学大学院文学研究科（Graduate School of Humanities, Senshu University）
- 2 専修大学心理学研究室（Department of Psychology, Senshu University）
- 3 専修大学人間科学部心理学科（Department of Psychology, Senshu University）

である。

向社会的行動の測定方法

向社会的行動には、体力や学力などの様にそれを測定するための確立された手法が存在するわけではない。そのためこれまでの研究のなかでもさまざまな手法が考案されてきており、自らの研究の目的やスタイルに最適な手法を用いて研究が行われている。代表的な手法として自然観察法、場面想定法、評定法といったものが挙げられる。まず自然観察法は校庭、家の中、教室といった空間において行動の発生に人為的な操作を与えないで自然な事態のなかでの観察を行うものである（中澤・大野木・南, 1997）。研究者は予め行動の種類を決めてから観察を行い、リストにある行動が観察される度に記録していく。例えば Eisenberg & Hand (1979) による4歳と5歳の18人の男児と17人の女児を対象に自然観察法によって向社会的行動を検討した研究が挙げられる。この研究では援助、共有、慰めが向社会的行動として観察された。そしてそれらの行為が自発的なのか要求されて行ったものなのか、対象が男児なのか女児なのかに分けて分析した結果、共有行動、特に自発的なものは年齢に伴って増加した。また女児は共有行動を男児に対してよりも女児に対して頻繁に行い、男児も共有行動を女児に対してよりも男児に対して頻繁に行うことが明らかとなった。Eisenberg & Mussen (1989) が述べるように、自然観察法は信頼性があり、安定したデータが得られるために、広く研究で用いられている。しかし、時間的なコストがかかるという難点が特徴である。場面想定法は、ある範囲における向社会的な反応を引き起こすことを目的として統制された場面から成る手法である。典型的なものとしては問題やゲームを行った景品としてお金やトークンといった景品を与えた後に、友達や困難を抱えている他者に景品を分け与える機会が設けられる。その時にどれほど分け与えるかを指標として幼児の向社会的行動が測定される。場面設定の工夫によって慰めや援助などさまざまな行為を測定することができる。伊藤 (1997) はこの場面テストを用いて幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の影響を検討した。その研究によって、他者の感情を正確に推測することができた時に向社会的行動が生起される確率が高まるという結論を見出した。

評定法は特定尺度を用いて、子供の性格や行動傾向といった種々の属性を評価する手法である。家庭での人間関係はほぼ親子間のものに限られ、家族構成や評定する親の価値観によって評定の枠組みが著しく偏ったものに

なる。しかし保育機関では教師は幼児の様子を同じ枠組みのなかで日頃から観察を行っているため、個人差や年齢における変化も正確に捉えることができる（柏木, 1988）。小学校、中学校と学年が上がっていくほど、教師は生徒の日常の生活を観察することは難しくなっていくが、保育機関においては教師は密に幼児の日常生活と関わっている。従って幼児のあらゆる側面を測定する方法として、保育士による評定法は信頼性やコストの面から見ても非常に有意義なものであると言える。米国では Ladd & Profilet (1996) による Child Behavior Scale (CBS) をはじめ、向社会的行動の評定法尺度として確立されたものが数多く、これらを積極的に活用して発達研究がなされている。しかし本邦においては向社会的行動の研究自体が数少なく、また実施された研究を見ても上記の自然観察法と評定法が用いられることがほとんどである。未だ本邦において作成され、妥当性の確立された評定尺度は存在していないように思われる。現段階においては中澤・中道 (2007) によって修正された CBS の日本版が本邦において比較的妥当性のある評定法尺度であると言える。

向社会的行動の要因

向社会的行動における内容や量の違いに影響する最も重要な要因として、性別や年齢を挙げることができる (Eisenberg & Mussen, 1989)。しかし要因はそれだけにとどまらない。社会における人との関わりあいのなかで、他人への配慮、分与行動、援助行動等、さまざまな形態や内容に分類される向社会的行動は、多様な要因との相互関係によって形成されていると言える。向社会的行動の生起には幼児の社会的な性格や能力が関係していると考えられる。そして種々の性格や能力のなかでも、こういったものが向社会的行動の生起に大きな影響を与えるのかを特定することができれば、人間の社会性を育むための有意義な見解となるのではないだろうか。

では、向社会的行動と関連深い側面としてどのようなものがあげられるだろうか。Eisenberg & Mussen (1989) は向社会的行動を頻繁にとる幼児の一般的な特徴として活発、社交的、しっかりと自己主張ができる傾向があると指摘しており、更に道徳的判断、役割取得、対人的問題解決、帰属的推論、知能も向社会的行動の生起に対する要因として挙げている。これらの要因は先行研究においても積極的に検討がなされている (Eisenberg & Hand, 1979; Barrett & Yarrow, 1977; Krebs & Sturup, 1982; Reisenzein, 1986)。しかしこれらの多数の要因を一つの研究によって網羅することは不可能であ

り、数多くの中から少数を取り上げ向社会的行動との関連性を検討するというのが現状である。従って複数の要因を同時に取り上げ、向社会的行動の生起のプロセスにおいて要因間における関連性の検討は余りなされていない。さらに先行研究のなかでも明確な答えが見出されているものは決して多いとは言えない。従って向社会的行動の生起までに影響を与える要因の検討はさらに必要となっていくだろう。上に述べた要因の例のなかでも役割取得、対人的問題解決は先行研究においても重要視されている。以下に両者について述べていく。

役割取得

Eisenberg & Lennon (1983) は他者役割取得は知覚的役割取得 (perceptual perspective-taking)、感情的役割取得 (affective perspective-taking)、認知的・概念的役割取得 (cognitive or conceptual perspective-taking) などに分類できると述べている。そしてこのなかでも感情的役割取得、認知的・概念的役割取得と社会的スキルとの関連性が強いとされている。役割取得の能力は3歳頃から急激に成長を始めるといわれている (久保, 1992)。そして感情的役割取得に焦点を絞れば、「悲しい」や「うれしい」といった他者の基本的な感情を状況や表情から読み取ることができるようになり、4歳頃になると他者の感情を内的状態も含めて理解することが可能となる。しかし、Piaget (1949) が7歳以前の具体的操作期に達していない子供は、同時に一つの物事を多くの観点から考慮することが困難で、自分自身の観点のみで物事を捉える傾向があると述べていることから、役割取得の能力は成人と比較すれば未熟なものであると考えられる。

役割取得における先行研究は多数存在するが、そのなかでも感情的役割取得について検討した例として Lane, Wellman, Olson, LaBounty, & Kerr (2010) の研究が挙げられる。Lane et al. (2010) は幼児における感情的役割取得と道徳的判断を物語法を用いて測定し、両者の関連性を検討した。それによると感情的役割取得の水準が高い幼児ほど道徳的判断の水準も高いという正の関連性が見出されたと報告している。この道徳的判断とは他者に対する行動を起こす際における動機や価値観の認知の仕方のことであり、年齢に伴って変化するものである (Eisenberg & Mussen, 1989)。就学前の幼児期では援助した人と仲良くなれるかもしれないなどの利己的な動機がもとで行動を起こす傾向がある。それに対して青年期では、困っている人を助けるのは当然だからなど、より利他的な動機を下に行動をとるようにな

る。Lane et al. (2010) の研究結果においては感情的役割取得の水準が高い幼児ほど他者への行動を起こす際に、より利他的な内容の動機を持つようになるという因果関係が示されたことになる。道徳的判断は向社会的行動と正の関連性が報告されており、道徳的判断と感情的役割取得との関連性が示されていることから、向社会的行動と感情的役割取得においても正の関連性が期待できよう。しかし Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown (1986) は役割取得の能力があったとしても、実際に行動を起こすために適切に能力を機能させることができない子もいると述べている。このことから役割取得の能力が身につけていたとしても、必ずしもそれだけで向社会的行動に直結するとは限らないとも考えられる。それに関して Barrett & Yarrow (1977) は向社会的行動を実行するためには、他者の感情や意図を正確に理解したうえで、更に他者の抱えている葛藤を解決するためにどのような行動を取ればいいのかという解決法を見出すことができた場合でなければならないと述べている。つまり役割取得の上にもう一つの段階が必要ということである。その段階として重要なのが対人的問題解決能力である。

対人的問題解決

対人的問題解決 (Social Problem Solving; SPS) とは、対人的な問題に関する解決法を導き出したり、他者に対する社会的行為の結果を予測することである (Shure, 1982)。上記にあるように向社会的行動を起こすためには何らかの問題を抱えている他者に適切に働きかけるための自信を持ち合わせていて、どう行動すべきか理解している場合でなければならない。たとえ他人の要求を正しく理解することができたとしても、要求に応えるだけの力を持ち合わせていない場合や適切な行動を判断することができない場合は実際に行動に移すことは不可能である。役割取得、対人的問題解決および向社会的行動の関係を図示した (図1)。

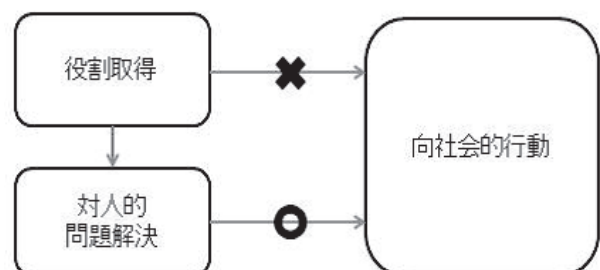


図1 3者の関係図

もしこの能力が欠如していれば、良かれと思って起こした行動が他者に感謝されるどころか、皮肉なことに他者に不快感を与えることにもなりかねない。従ってこの対人的問題解決能力は向社会的行動の実行に欠かすことのできない能力であるということが言える。Shure, Spivack & Jaeger (1971) は対人的問題解決の測定手段として、“仮説－応答テスト” (Preschool Interpersonal Problem Solving; PIPS) を考案した。そして、ある方法が効果的ではない場合に代替解決案を数多く考える能力 (PIPS 尺度)、実行した行動の結果を予測する能力に関して検討したところ、PIPS 尺度が社会的適応における重要な指標であることを明らかにした。それ以来、対人的問題解決の測定方法として PIPS 尺度が広く用いられるようになった。Richard & Dodge (1982) は PIPS 尺度を用いて、社会的不適応児と適応児の対人的問題解決能力を比較したところ、前者は導き出す代替解決案の数が乏しいというだけでなく、攻撃的で非効果的な解決方法を取るという質的な違いが見られたことを報告している。

また Denham, Bouril & Belouad (1994) は、幼児を対象に積木で作ったタワーを友達に壊されるという内容の仮想の葛藤場面を呈示し、そのような場面においてどのような対処をするのか回答させるという実験を行った。そこから仲間からの受容や保育士による社会性の評価の高い幼児の特徴として、他者との葛藤場面に対処するために攻撃行動などではなく、言語主張をはじめとしたより向社会的な方略を取るということが分かっている。

このように対人的問題解決については代替解決案の量や質の2側面に焦点が当てられた研究がなされてきており、社会性との関連性が検討されてきた。

対人行動の生起過程

以上に述べてきたように、対人行動にはさまざまな要因が関連しているということが先行研究で示されてきた。そしてその生起過程としては、何らかの葛藤に直面している他者を目にした場面において、まずその人がどのような感情を抱いているのか、またどのようなことを要求しているのかということを推測する。更に、その人の葛藤を解決するために有効な対処法を見出して、実際に行動に移すという一連の流れがあると考えられる。従って、適切な対人行動、つまり向社会的行動の生起過程においてはさまざまな要因のなかでも役割取得と対人的問題解決は極めて重要であると考えられる。そして人間の発達段階でみた場合、発達初期である幼児にとっては

役割取得と対人的問題解決は特に重要視される要因といえるのではないだろうか。

目的

先行研究でも対人行動と関連の深い要因を特定する試みが行われてきた。しかし、それらの要因を複数同時に取り上げ関連性を検討するという試みはあまり行われていない。従って本研究では、対人行動を説明する要因として役割取得と対人的問題解決を同時に取り上げ、それぞれが対人行動に対してどれほどの影響を与えているのか比較する。役割取得は序文でも述べたように感情的役割取得、知覚的役割取得、認知的・概念的役割取得の大きく三つに分類されるが、そのなかでも本研究においては感情的役割取得を取り扱う。これは Eisenberg & Lennon (1983) が感情的役割取得は社会的スキルとの関連性が強いと述べており、また Lane et al., (2010) による研究結果からしても向社会的行動の生起に対する関連性が期待されるためである。本研究の内容としては、まず向社会的行動、感情的役割取得、対人的問題解決を学年別にそれぞれ検討する。更に対人行動は感情的役割取得と対人的問題解決からどのような影響を受けているのか検討する。3者間の関連性に関しては感情的役割取得および対人的問題解決能力の水準が高い場合、対人行動の水準も高いという仮説を立てる。しかし先行研究において、役割取得の能力のみでは向社会的行動の生起に不十分であり、更に対人場面における葛藤を解決するための対処法を見出す能力である対人的問題解決が備わっている必要があるという結論が出されていることから、向社会的行動に対して感情的役割取得より対人的問題解決の方がより強い影響を与えると考えられる。

予備調査

本研究を実施するにあたって事前に予備調査を行った。実施期間は2011年の12月下旬から1月中旬にかけてである。

方法

参加者

対人行動は、年少21名 (生後46～57ヶ月)、年中18名 (生後58～69ヶ月)、年長19名 (生後70～81ヶ月) の計58名の各幼児に関して、対人行動を測定する質問紙について4名の保育教師に回答を依頼した。感情的役割取得および、感情的役割取得と対人行動の関連性を検討する際には上記の幼児のうち、年少13名、年中13名、年長12名の計38名が参加した。

尺度

感情的役割取得の測定では、Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson (1986) が幼児の感情理解能力を測定する際に用いた八つの物語の中から Lane et al., (2010) が二つ選択して修正したものを和訳し、登場人物を日本人名に変更したものを用いた。日本人名を決定する際には名前として一般的で、また実験を行った保育園に同名の幼児がいないことを確認して設定した。参考資料に物語を添付した。

対人行動の測定では、Ladd & Profilet (1996) による Child Behavior Scale (CBS) を中澤・中道 (2007) が日本版として、手を加えたものを用いた。本尺度は幼児における向社会性 ($\alpha = .892$), 非社交性 ($\alpha = .892$), 攻撃性 ($\alpha = .833$), 被排斥 ($\alpha = .830$), 過活動-妨害 ($\alpha = .775$), 不安-怖がり ($\alpha = .786$) の計六つの行動を測定できるものである。中澤・中道 (2007) の調査のなかで内的整合性、再検査法による安定性から信頼性が確かめられており、また友人選択尺度との対応から妥当性が確かめられている。よって幼児の行動を測定する尺度として良好なものであると言えるだろう。この CBS は六つの行動を測定できるものであるが、予備調査としてはそれらの中から、向社会性、非社交性、攻撃性、被排斥の四つの因子を取り上げた。それぞれの質問項目は、あてはまらない、時々あてはまる、よくあてはまる、の3件法で保育教師に回答を依頼した。実際の質問項目を付録 B に添付した。

手続き

感情的役割取得は上記の物語を幼児に聞かせ、その後質問をし、回答に応じて得点化を行った。教示、練習試行、本試行、質問という手順であった。具体的には、物語は主人公が他者とのやり取りのなかで、ある感情を抱くが、訳があって実際に抱いた本当の感情は表には出さず、偽りの感情を表現するという内容であった。実験者が物語を話し終わったら、本当の感情と偽りの感情がそれぞれどのようなものであったか、また何故それらの感情を抱き、または表現したのかを回答するように教示した。その後、練習試行を行った。この際には Lane et al., (2010) が Harris et al., (1986) の物語の中から用いなかった物語の一つを選択して、課題として用いた。

本試行では物語を幼児に話した後、得点化する質問に入る前に、物語を記憶できているか、確認の質問を行った。そして記憶できていない場合、最多3回まで物語を繰り返した。3回繰り返しても記憶できていない場合にはそのまま質問に移った。最後に物語に関する質問を行

った。(1)本当はどのような感情を抱いたのか、(2)何故そう感じたのか、(3)どのような偽りの感情を抱いたのか、(4)何故そう感じたようにみせたのか、という計四つのを質問した。(1)と(3)の質問の際には、悲しい、うれしい、何も感じない、の三つの選択肢の中から回答させた。物語は二つ用意し、両方とも行った。CBS は4名の保育教師に質問紙を配布し、計58名の幼児を対象に回答を依頼した。

結果

まず感情的役割取得の結果について述べる。上記の質問の得点化は、(1), (2), (4)は2点, (3)は3点 (計9点) という配点で採点を行った。物語は二つあったため、全問正解の場合18点ということになる。この採点についても Lane et al., (2010) の方法を踏襲した。各学年の感情的役割取得の平均値は図2に示した。

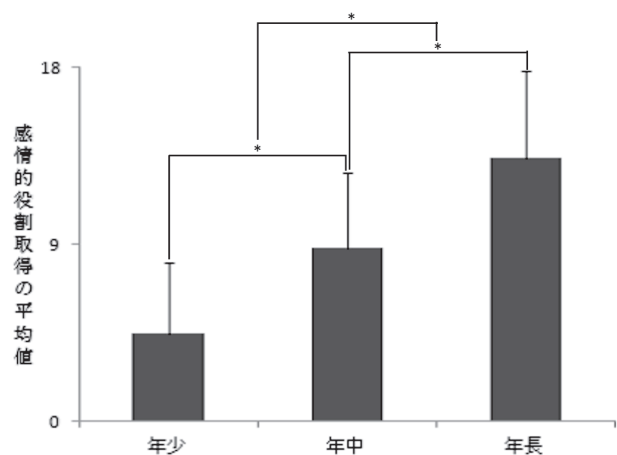


図2 年齢別の感情役割取得の平均点。
エラーバーは標準偏差を表している。

各グループの平均点について1要因3水準の分散分析を行ったところ主効果が有意であった ($F(2, 34) = 15.998, p < .05$)。主効果が有意差であったため Bonferroni の多重比較を行ったところ、年少よりも年中、年中よりも年長、年少よりも年長が有意に得点平均値が高かった。よって幼児の感情的役割取得の能力は学年に応じて優れたものになるということが言える。

続いて CBS の結果について述べる。まずはそれぞれの因子の平均値を出した。得点化については、あてはまらない: 0, 時々あてはまる: 1, あてはまる: 2 と数値化して行った。学年別の CBS 各因子の評定の平均値は図3に示した。

CBS 各因子の評定平均値において学年別に差が見られるのか検討するため、それぞれ1要因3水準の分散分析を行った。まず、非社交性の平均値の主効果には有意

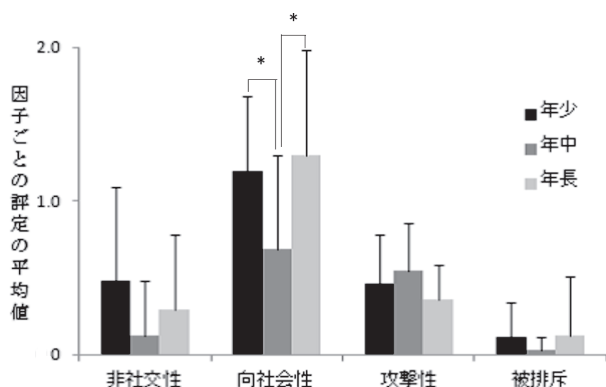


図3 学年別の各因子におけるCBSの評定平均値。
エラーバーは標準偏差を表している。

な差が見られなかった ($F(2, 55) = 2.522, n.s.$)。攻撃性の平均値の主効果には有意な差は見られなかった ($F(2, 55) = 1.979, n.s.$)。被排斥の平均値の主効果には有意な差は見られなかった ($F(2, 55) = 0.792, n.s.$)。向社会性の平均値の主効果は有意であった ($F(2, 55) = 5.563, p < .05$)。向社会性の主効果が有意であったので、Bonferroniの多重比較を行ったところ、年少および年長の双方が、年中よりも有意に平均値が高かった。加えて、因子間に関連性があるのか否かを調べるため、相関分析をしたところ各因子間に有意な相関は見られなかった。

最後に感情的役割取得によってCBSの各因子を説明できるか検討するため、四つの因子をそれぞれ従属変数、感情的役割取得の得点を説明変数とした単回帰分析を行った。しかしいずれの因子に関しても感情的役割取得から影響を受けてはいなかった。以上のことから感情的役割取得では幼児の対人行動を説明することはできないということが言える。

考察と今後の問題

予備調査では感情的役割取得と対人行動を取り上げ、それぞれを学年別に比較すると同時に、対人行動を従属変数、感情的役割取得を独立変数とした回帰分析を行い、それらが本研究における実験、調査手法として適切なものであるのか検討した。

まず感情的役割取得には学年間で平均値に有意な差が見られていることから、月齢が上がるにつれて感情的役割取得の能力も成長すると考えられる。従って久保(1992)が述べた、3歳頃から役割取得の能力が成長を始めるという見解とも一致している。

次にCBSによる幼児の対人行動においては、向社会性の因子に年齢による有意な差が見られた。しかしこれは感情理解能力のように安定して学年に応じた向上が見

られた訳ではなく、年少や年長に対して年中が有意に平均が低いという結果であった。なぜ年少よりも年中の向社会性が下回ってしまったのだろうか。この現象については自己制御の観点から見ていくことにする。首藤(1995)は向社会的行動を自己制御された行動として考えた場合、自分本位の行動や欲求を抑制する自己抑制と、他者のためになることを行動として積極的に表現する自己主張の双方がバランスよく相互作用しあうことで初めて向社会的行動を行うことができると述べている。従って、どちらかだけが優れていても向社会的行動を遂行することはできないと考えられる。自己制御における2側面の成長過程に関して、中台・金山(2002)は自己主張は年少から年中にかけて伸びるが、その後は変化が見られないのに対して、自己抑制は年中を過ぎても成長を続けると述べている。また、Ito & Uchiyama(2001)は自己主張は年中の時期が最も強いということを述べている。これらの先行研究の結果から考察すると、年中というのは自己制御のバランスが上手くとれず、自己抑制に対して自己主張が先行する傾向にあるという可能性が考えられる。従って、2側面の双方がバランスよく作用して初めて遂行される向社会的行動は年中の時期には比較的見られないことが考えられる。本研究では年長は年中よりも有意に向社会性が高かったため自己制御の観点からすれば、時が経つにつれて自己主張と自己抑制のバランスが取れた状態になると考えられる。

最後に感情的役割取得と対人行動は有意な関連性が見られなかった。従って予備調査では、感情的役割取得が高ければ他者との関係における対人行動も優れたものになるという仮説を実証することはできなかった。

予備調査を通して感情的役割取得の実験手法に関しては学年による変化が反映されており、比較的妥当性があると考えられた。しかし、練習試行の必要性の有無に関して考慮しなければならない。実際に幼児に対して実験を行ったところ、慣れさせるために行った練習試行と本試行の成績に変化がなかった。また幼児の限られた集中力のなかで実験を行う場合、所要時間を最短にする必要性があったということが理由である。

また、CBSに関しては予備調査においては幼児一人一人につき1名の保育教師に評定を依頼した。しかし、その場合回答内容に個人差が発生すると考えられる。従って本調査では幼児一人一人につき2名の保育教師に回答を依頼し、2者による回答の一致度を確認する必要性が考えられる。

実験1の実施および状況

本研究における質問紙調査および実験は2012年9月中旬から10月下旬にかけて実施した。評定法尺度は幼児の対人行動を測定するものであった。実験は感情的役割取得と対人的問題解決に関するものの二つであった。所要時間は前者は約15分、後者は約5分であった。この二つは幼児の集中力を考慮し、同一日ではなく2日間に分けて実施した。

方法

参加者

対人行動は、年少23名（生後44ヶ月～55ヶ月、男児13名、女児10名）、年中23名（生後56～67ヶ月、男児8名、女児15名）、年長18名（生後68ヶ月～79ヶ月、男児10名、女児8名）の計64名の各幼児について、対人行動を測定する質問紙を5名の保育教師に回答を依頼した。感情的役割取得の測定は年少14名（男子7名、女子7名）、年中11名（男子4名、女子7名）、年長12名（男子6名、女子6名）の計37名について行った。対人的問題解決の測定は年少13名（男子7名、女子6名）、年中13名（男子5名、女子8名）、年長15名（男子8名、女子7名）の計41名であった。なお、対人行動、感情的役割取得、対人的問題解決の3者間の関連の検討に関しては三つすべてにおけるデータが存在する年少13名（男子7名、女子6名）、年中11名（男子4名、女子7名）、年長12名（男子6名、女子6名）の計36名の幼児のデータを用いた。

装置・尺度

感情的役割取得の測定は予備調査と同様の手法を用いた。

対人的問題解決能力の測定は、大対・松見（2007）の研究における、人形を用いた仮想の対人葛藤場面を表現する物語を採用した。材料としてはお菓子の模型四つと男児と女児の人形をそれぞれ二つずつ用意した（図4）。

対人行動の測定も予備調査と同様、Ladd & Profilet（1996）による Child Behavior Scale（CBS）を用いた。しかし予備調査と異なり今回は6因子すべてを調査対象とした。そしてそれぞれの質問項目を、あてはまらない、時々あてはまる、あてはまる、の3件法で保育教師に回答を依頼した。

手続き

感情的役割取得は予備調査と同様の手順で実験を行った。今回においては練習試行は行わず、教示の後すぐに

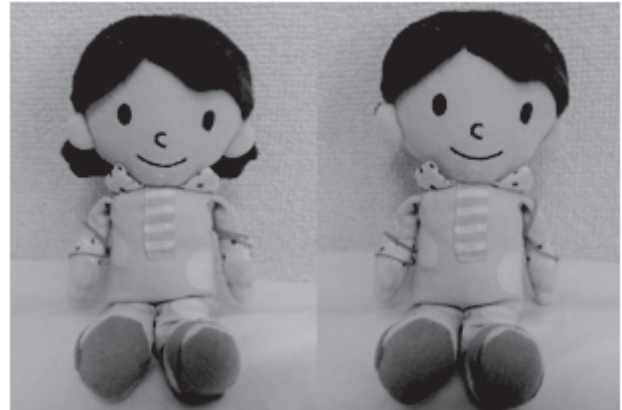


図4 実験に用いた人形（左が女児用、右が男児用）

本試行に移った点が予備調査とは異なっていた。練習試行の必要性が考えられなかったため、また実験時間を短縮することで幼児の集中力を途切れさせないように配慮するため、という2点が理由である。

対人的問題解決能力は上記にもあるように仮定の対人葛藤場面を人形とお菓子の模型を用いた劇で呈示し、幼児にその場面でどうすべきか対処方略を回答させるというものであった。具体的には、人形Aと人形Bがおやつを食べている時に、人形Bが人形Aのおやつまで食べてしまいそうになる場面を呈示した。そして人形Bに対して人形Aはどういった行動を取るのか回答させた。他者に対する行動を取る場合、相手の性別によって行動の内容が変化することが考えられる。従って本研究では参加者が男児だった場合には男児の人形を二つ用いて、人形Aには雄介、人形Bには大祐と命名して物語を呈示した。一方参加者が女児であった場合、女児の人形を二つ用いて人形Aには彩花、人形Bには祐子と命名して物語を呈示した。そして物語の呈示後の質問に対して回答した内容にそって得点化を行った。言語的対処など社会的スキルとかわる、その場に適していると考えられる回答（例えば、やめてと言う）に対しては2点をつけた。強制的なニュアンスを含む回答（例えば、強い口調で返してと言う）や、状況と完全に適しているとは考えられなくとも比較的円滑に葛藤を解決できると期待できるような回答（例えば、ちょうだいと言う）に対しては1点をつけた。そして相手に対する働きかけをしているとは言えない回答（例えば、泣く）や、暴力的および暴言的な回答に対しては0点をつけた。

CBSについては5名の保育教師に質問紙を配布し、計64名の幼児を対象に回答を依頼した。各学年につき2名の教師に回答を依頼した。年少のクラスは担任の教師が2名であったため、その2名の教師に回答を依頼し

た。また年中および年長のクラスに関しては担任の教師およびそれぞれの学年に比較的交流の深い教師に回答を依頼した。そして2名の教師の回答の一致度を調査するため κ 係数を算出した。それによると年少は $\kappa = .483$, 年中は $\kappa = .438$, 年長は $\kappa = .513$ であった。これらは Landis & Koch (1977) による κ 係数の定義から比較的一致度の高い数値であると考えられる。従って2名の教師による回答の平均値を今回はCBSの各質問項目の評定として用いた。

結果

本実験で取り扱ったのは感情的役割取得および対人的問題解決の実験、幼児の対人行動を調査する質問紙 (Child Behavior Scale; CBS) の3点であった。以下にそれぞれを個々に取り上げた結果を述べる。

まず感情的役割取得の実験について述べる。3学年の感情的役割取得の平均値を比較した。各学年の平均値を図示した (図5)。また学年を要因とした1要因3水準 (年少, 年中, 年長) の分散分析を行った。それによると主効果は5%水準で有意であった ($F(2, 34) = 20.736, p < .05$)。そのため Bonferroni の多重比較を行ったところ, 年長は年少および年中よりも有意に感情的役割取得の平均値が高く, また年中は年少よりも有意に感情的役割取得の平均値が高かった。従って学年に伴い, 感情的役割取得の水準が高まると言える。

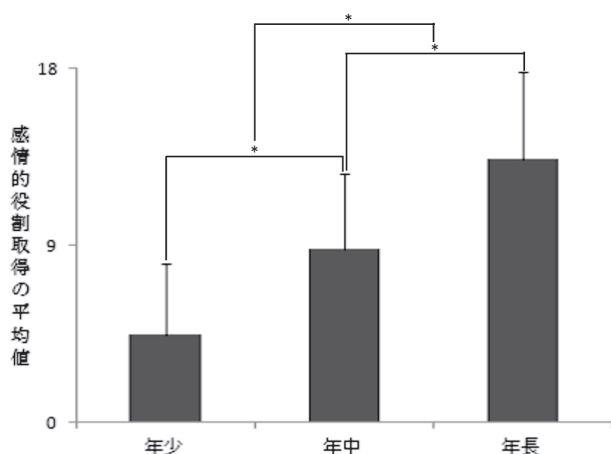


図5 各年齢における感情的役割取得の平均値。エラーバーは標準偏差を示している。

続いて対人的問題解決について述べる。この実験における幼児のそれぞれの回答に対しては手続きで述べたように得点化を行った。得点化に信頼性を持たせるため, 実験者に加えて1名の保育教師に幼児のそれぞれの回答に対する得点化を依頼した。そして実験者と保育教師の2者間における得点化から κ 係数を算出した。2者間の

表1 対人的問題解決の各回答における得点化例

得点	回答
2点	優しく返してと言う
	やめてと言う
	取らないでと言う
1点	貸してと言って返してもらう
	強い口調で返せよと言う
	ちょうだいと言う
0点	叩く
	泣く
	強引にがと取る
	悲しい気持ちになる
	ケンカして取り返す
	隙を見て取り返す
	優しくする

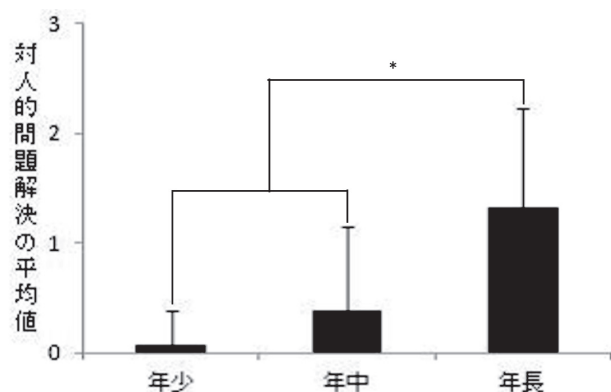


図6 各年齢における対人的問題解決の平均値。エラーバーは標準偏差を示している。

κ 係数は $\kappa = .888$ であった。これは Landis & Koch (1977) による κ 係数の定義から比較的一致度の高い数値であると考えられる。得点化が一致しなかった回答に対してはその後2者間で話し合い, いかに得点をつけるのか決定した。以下に各回答を得点ごとに表でまとめた (表1)。

上記のように得点化を行い, 各学年の幼児における対人的問題解決を比較した。まず, 対人的問題解決における各学年ごとの平均値を図示した (図6)。

そして対人的問題解決の平均値を学年を要因とした1要因3水準の分散分析を行ったところ, 5%水準で有意な差がみられた ($F(2, 38) = 11.969, p < .05$)。そのため, Bonferroni の多重比較を行ったところ年長は年少および年中よりも有意に平均値が高かった。このことから対人的問題解決の能力は年中から年長にかけて成長を

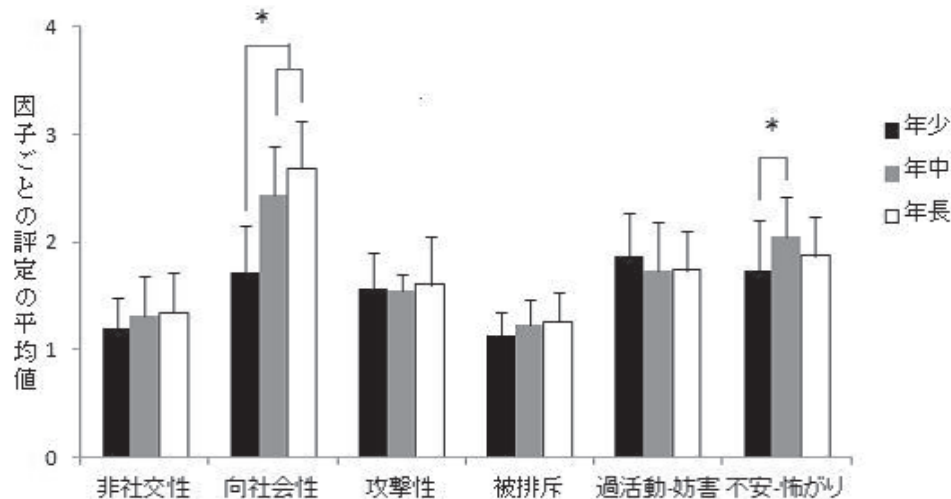


図7 各学年における因子ごとのCBSの評定平均値。エラーバーは標準偏差を示している。

始めるものであるといえる。

続いて対人行動に関する質問紙 (CBS) について述べる。まず CBS における六つの因子それぞれの平均値を学年ごとに図示した (図7)。

そして CBS の6因子それぞれにおける評定の平均値を学年を要因とした1要因3水準分散分析を行った。向社会性は主効果が有意であった ($F(2, 61) = 27.577, p < .05$)。そのため Bonferroni の多重比較を行ったところ向社会性の平均値は年長および年中は年少よりも有意に高かった。このことから幼児は学年によって向社会性の水準が高まると考えられる。次に不安-怖がりの主効果も5%水準で有意であった ($F(2, 61) = 3.688, p < .05$)。そのため Bonferroni の多重比較を行ったところ、年中の不安-怖がりにおける平均値は年少のそれよりも有意に高かった。そのため年中は不安を最も感じやすい時期であると言える。その他の4因子には学年による有意な主効果が見られなかった。従って4因子によって測定される幼児の側面には学年による変化が見られず、いずれの学年でも同程度に観察されると考えられる。

続いて感情的役割取得、対人的問題解決、対人行動の3者間の関連性における結果について述べる。まず、感情的役割取得の水準が高ければ対人的問題解決の水準も高いという関連性が成り立つのか検討するため、対人的問題解決を従属変数、感情的役割取得を独立変数とした単回帰分析を行った。その結果5%水準で有意な結果が得られ、感情的役割取得は対人的問題解決に正の影響を与えていた ($\beta = .347, p < .05$)。従って感情的役割取得の水準が高ければ対人的問題解決の水準も高いと言える。

最後に感情的役割取得と対人的問題解決の水準が高ければ対人行動の水準も高いという関係が成り立つのか否かを検討するため、対人行動の6因子それぞれを従属変数、感情的役割取得、感情的役割取得を独立変数とした重回帰分析を行った。向社会的行動について重回帰分析を行ったところ5%水準で有意な結果が得られた ($R^2 = .366, p < .05$)。感情的役割取得 ($\beta = .396, p < .05$) および対人的問題解決 ($\beta = .340, p < .05$) の双方とも向社会性に正の影響を与えていた。その他の5因子に関しては感情的役割取得および対人的問題解決から影響は受けていなかった。重回帰分析の結果を図示した (図8)。

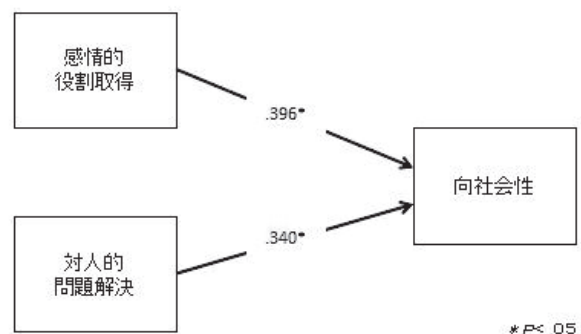


図8 重回帰分析の結果。6因子のうち向社会性に対してのみ正の影響が見られた。

考察

本研究では感情的役割取得、対人的問題解決、対人行動の三つをそれぞれ学年の異なる幼児間で水準を比較するとともに、前者の二つの水準が高ければ対人行動の水準も高いという関連性がみられるのかどうか、幼児を対

象に実験および調査を行った。本研究における結果について以下に考察していくことにする。

まず感情的役割取得について検討する。本研究では学年によって有意な平均値の差が観測されており、そのことから学年の進行に伴い感情的役割取得の水準が高まると考えられる。これは久保（1992）による役割取得の能力が3歳頃から急速に成長を始めるという見解と一致するものである。本研究によって幼児期には年齢に応じて安定した成長がみられるということが分かった。子供は家庭内でしか対人関係を持つことが無かった時期から始まり、保育園または幼稚園において自分と同年齢の他者との社会的な関わりを持つようになる。感情的役割取得は他者との関わりを持ち始めてから比較的早期から成長を始めるものであると考えられる。

次に対人的問題解決について検討する。これは年長は年少および年中よりも有意に平均値が高いという結果が得られている。従って、年長になる頃からこの対人的問題解決の能力は成長を始めると考えられる。感情的役割取得の能力が年少よりも年中が平均値が高く、早期からの成長が予測された。しかし対人的問題解決の能力は、感情的役割取得の能力よりも、約1年ほど成長が遅れると考えられる。役割取得とは他者の内面を理解することであり、感情的役割取得は文字通り他者の感情を理解する能力のことである。この概念から予測しても感情的役割取得を含めた役割取得の能力とは社会生活を送るなかでも最も基本的で最低限な能力であると考えられる。それに対して対人的問題解決の能力は序文でも述べたように、対人的な問題における対処法を見出したり、他者への行動を起こした時の結果を予測する能力のことである（Shure, 1982）。これは他者の感情や要求を理解する能力が身についてこそできることであり、感情的役割取得と比較してより高次の能力であると考えられる。従って、本研究において、感情的役割取得よりも対人的問題解決がより成長に時間を要するということを示唆するような実験結果が得られたのではないだろうか。実験のなかでもお菓子を奪われた雄介（女兒を対象にした場合は祐子）の対処法を訪ねた際に、年少はおろか、年中であっても未解答である場合が大多数であった。このことは年長にならないと対人葛藤における解決法を見出すことが極めて困難であるということを示唆するものであろう。

次に幼児の対人行動（CBS）の結果について検討する。CBSにおいて学年によって有意な差がみられたのは向社会性と不安－怖がりの2因子であった。向社会性

は年長および年中は年少よりも有意に平均値が高いという結果が得られた。このことから成長するにつれて幼児の向社会的な面はより洗練されたものとなっていくと考えられる。年齢による変化の傾向は向社会的行動のタイプによって異なっている（Underwood & Moore, 1982）。本研究で用いたCBSに含まれる向社会性の質問項目は数多くのタイプに分かれる行動のなかでも援助的な行動に関する内容がほとんどであった。Underwood & Moore（1982）は発達の早い時期に見られる援助や分与の行動は、子供の年齢が高くなるにつれてその数と複雑さを増していくと述べている。このことから本研究によって得られたように、年齢に伴って向社会性の水準が上昇するという結果は先行研究と一致するものであると考えられる。

次に不安－怖がりの因子について検討する。これは年少よりも年中における不安－怖がりの平均値が高いという結果が得られた。情動表現は両親や兄弟姉妹や同輩との相互作用によって促進されたり、禁止されたりといった過程を通して学習されるものである（Yarrow, 1979）。このことから年少は未だ不安や恐怖を感じていると他者から認知されるような情動表現を十分に行うまでに成長していないのではないかと考えられる。比較したときに年中は情動表現の能力が上回っていたために、このような有意な差が見られたのではないだろうか。その他の非社交性、攻撃性、被排斥、過活動－妨害の4因子に関しては学年による差が見られなかったため、学年によって度合いが変化するわけではなくどの時期においても同程度に観察されるものであると考えられる。

続いて感情的役割取得、対人的問題解決、対人行動における関連性について検討していく。まず、感情的役割取得が対人的問題解決に与える影響は正の影響が見られた。従って感情的役割取得の水準が高ければ対人的問題解決の水準も高いという関連性が考えられる。対人的問題解決は対人葛藤のなかでいかに効果的な対処法を見出すことができるかにかかわる能力のことである。この能力の良し悪しには、他者の感情を正確に理解するための能力である感情的役割取得がどれほど身に付いているのかということが一つの基準になっていると考えられる。

次に感情的役割取得および対人的問題解決が対人行動に与える影響について検討する。ここでは向社会性に関してのみ感情的役割取得と対人的問題解決の双方が正の影響を与えているという結果が得られた。今回の二つの独立変数によって向社会性を約37%説明できるということが明らかとなった。このことから感情的役割取得と対

人的問題解決の水準が高いほど向社会的性の水準も高いという関連性が考えられ、本研究における仮説は実証されたといえる。

しかし、感情的役割取得と対人的問題解決それぞれが向社会的行動に対して与える影響が同程度であった点において仮説とは異なっている。先行研究で、向社会的行動の生起のためには役割取得のみでは不十分であり、対人的問題解決が備わっている必要があると述べられていることから、向社会的行動の生起に対して感情的役割取得より対人的問題解決の方がより強い影響を与えていると予測していた。感情的役割取得の指標として何を用いるかということが関係していると考えられる。日常場面ではわれわれは困っていたり悲しんでいても、それを表情や態度に表さない場合もある。対人葛藤場面もさまざまであり、そういった状況情報と他者の表情が一見矛盾しているような場面であっても、いかに幼児が状況情報と表情を統合し他者の感情を推測するのか検討する必要がある（伊藤，1997）。そしてさまざまな対人的葛藤場面に適応できる感情理解があつてこそ、向社会的行動を実行することが可能になると考えられる。先行研究では感情的役割取得を測定する際、物語を提示しその物語の状況に一致した登場人物の感情を回答させるという単純な指標が用いられることが多かった。そのため、向社会的行動との強い関連性が確認されなかったのではないだろうか。それに対して本研究で用いた感情的役割取得の指標は、主人公の本当の感情を推測させるのみでなく、何らかの理由でその本当の感情を素直に表出することのできない主人公が実際に他者に表出した偽りの態度も推測させるという、先行研究に対して比較的複雑な内容の物語法であると言える。そしてこの指標は、現実の多様な対人葛藤場面における感情理解をより正確に測定することが可能であると考えられる。本研究では、より実際場面に近い複雑な指標を用いて感情的役割取得を測定したことで、対人的問題解決と同程度の向社会的行動に対する正の影響が確認されるに至ったと考えられる。

社会適応のためには他者と円滑な関わりをしていく必要性があり、社会性を身につけることが極めて重要である。1980年代から対人行動に関する研究は継続されており、近年では双生児法を用いた、向社会的行動に与える遺伝的影響に関する研究が行われている（Knafo, Israel & Ebstein, 2011）。遺伝的影響には相加的遺伝と非相加的遺伝が存在し、これらの遺伝は一卵性双生児の場合は双方とも同胞間の類似度が100%であるが、二卵性双生児の場合は同胞間の類似度が相加的遺伝は50%、非相加

的遺伝は25%である。遺伝的影響は2種類に分類されるが、人間の心理的側面は非相加的遺伝子の影響が強いため、一卵性双生児と二卵性双生児の類似度の差が大きい（安藤，2000）。Knafo et al., (2011)の研究によれば迎合的に実行する向社会的行動の生起における遺伝的影響度が34%であるのに対し、自発的に実行する向社会的行動の生起に対する遺伝的影響度は43%であり、影響度合いが異なることが明らかとなった。自発的な向社会的行動と迎合的な向社会的行動が全くの異質である（Eisenberg & Hand, 1979）ことを実証する結果であると考えられる。さらにKnafo et al., (2011)は同研究で、向社会的行動には相加的遺伝から受ける影響は極めて小さく、非相加的遺伝が強く影響していることを見出した。

今後の研究で、さらに対人行動をさまざまな視点から検討していくことが望まれる。また、本邦では幼児の向社会的性を測定するための妥当性のある評定法尺度が存在しない。従って今後の研究で妥当性のある評定法尺度が開発されることが期待される。

引用文献

- 安藤寿康（2000）. 心はどのように遺伝するかー双生児が語る新しい遺伝観ー 講談社
- Barrett, D.E., & Yarrow, M.R. (1977). Prosocial behavior, social inferential ability, and assertiveness in young children. *Child Development*, **48**, 475-481.
- Denham, S.A., Bouril, B., & Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situation. *Child Study Journal*, **24**, 1-21.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in child Development*, **51**, 1-79.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, **94**, 100-131.
- Eisenberg, N., & Hand, M. (1979). The Relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, **50**, 356-363.
- Eisenberg, N., & Mussen, P.H. (1989). *The Roots of prosocial Behavior in children*. Cambridge University Press.
- （菊池章夫・二宮克美（訳）（1991）. 思いやり行動の発達心理 金子書房）
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, **57**, 895-909. (Lane et al., 2010 の引用による)
- 橋本剛（2000）. 大学生における対人ストレスイベントと社会的スキル・対人方略の関連 教育心理学研究, **48**, 94-102.

- Ito, A., & Uchiyama, I. (2001). Developmental change of Self-assertion and Self-control in preschool children. *人間科学研究*, **9**, 47-56.
- 伊藤順子 (1997). 幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割. *発達心理学研究*, **8**, 111-120.
- Knafo, A., Israel, S., & Ebstein, R.P. (2011). Heritability of children's prosocial behavior and differential susceptibility to parenting by variation in the dopamine receptor D4 gene. *Development and Psychology*, **23**, 53-67.
- 柏木恵子 (1988). 幼児期における「自己」の発達. 東京大学出版会
- 小嶋秀夫 (1991). 児童心理への招待. サイエンス社
- Krebs, D., & Sturupp, B. (1982). Role-taking ability and altruistic behavior in elementary school children. *Journal of Moral Education*, **11**, 94-100.
- 久保ゆかり (1992). 他者理解と共感性. 新児童心理学講座 8. 金子書房 (戸田, 2003 の引用による)
- Ladd, G.W., & Profilet, S.M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, **32**, 1008-1024. (中澤・中道, 2007 の引用による)
- Landis, J., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, **33**, 159-174.
- Lane, J.D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J., & Kerr, D. C. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, **28**, 871-889.
- 松元泰儀 (1996). 人間関係のつまずきと病理. 斎藤誠一 (編) 人間関係の発達心理学 4 青年期の人間関係. 培風館. Pp.135-167.
- Mussen, P., & Eisenberg, N. (1977). *Roots of caring, sharing and helping: The development of prosocial behavior in children*. San Francisco: W. H. Freeman. (菊池章生 (訳) (1980). 思いやりの発達心理. 金子書房)
- 永井洋子・金生由紀子・太田昌孝・式場典子 (1994). “学校嫌い” からみた思春期の精神保健. *児童青年精神医学とその近接領域*, **35**, 272-285.
- 中澤潤・大野木裕明・南博文 (1997). 心理学マニュアル観察法. 北大路書房
- 中澤潤・中道圭人 (2007). 子どもの行動尺度 (CBS) 日本版の作成. *千葉大学教育学部研究紀要*, **55**, 97-105.
- 中台佐喜子・金山元春 (2002). 幼児の自己主張, 自己抑制と問題行動. *広島大学大学院教育学研究科紀要第三部*, **51**, 297-302.
- 大対香奈子・松見淳子 (2007). 幼児の他者視点取得, 感情表出の統制, および対人問題解決から予測される幼児の社会的スキルの評価. *社会心理学研究*, **22**, 223-233.
- Piaget, J. (1949). *La Psychologie de l'intelligence*. A. Colin (波多野完治・滝沢武久 (訳) (1960). 知能の心理学. みすず書房)
- Reisenzein, R. (1986). A structural equation analysis of Weiner's attribution-affect model helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **50**, 1123-1133.
- Richard, B. A., & Dodge, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **50**, 226-233.
- Shure, M.B. (1982). Interpersonal problem solving: A cog in the wheel of social cognition. In F. C. Serafica (Ed.), *Social-cognitive development in context* (pp.133-166). New York: Guilford Press.
- Shure, M.B., Spivack, G., & Jaeger, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, **42**, 1791-1803.
- 首藤敏元 (1995). 幼児の向社会的行動と自己主張-自己抑制. 筑波大学発達臨床心理学研究, **7**, 77-86.
- 戸田須恵子 (2003). 幼児の他者感情理解と向社会的行動との関係について. *北海道教育大学釧路校研究紀要*, **35**, 95-105.
- Underwood, B., & Moore, B.S. (1982). The generality of altruism in children. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp.25-52). New York: Academic Press.
- Yarrow, L.J. (1979). *Emotional Development*. (鈴木乙史 (訳) (1981). 「情動の発達」. 依田明監訳「現代児童心理学 4 情緒と対人関係の発達」. 金子書房)

付録 A 感情理解の物語 1

最初は大祐という男の子についてのお話です。大祐は友達と一緒に遊んでいて、冗談を言っていました。1人の年上の男の子が大祐の冗談を言って、ほかの友達はみんな笑いました。みんなはとても面白そうにしていました。でも、大祐だけは面白いとは思いませんでした。でも、大祐は赤ちゃんみたいと友達に思われると思ったから、自分が冗談をどう思っているのか皆に知られたくありませんでした。だから、大祐はどう感じたのか皆に見せないようにしました。

A.1 記憶できているかの質問

○年上の男の子が大祐の冗談を言ったときほかの友達はどうなったか。

○大祐が本当に思っていることをほかの友達が知ったらどうなるか。

A.2 得点化した質問

○ほかの友達が笑った時、大祐は本当はどのように感じたか。

○何故大祐はそう感じたのか。

○ほかの友達が笑った時、大祐はどう感じているように見せようとしたか。

○何故大祐はそう感じているように見せようとしたのか。

付録 B 感情理解の物語 2

次は彩花という女の子についてのお話です。彩花には優二という親戚がいました。彩花は優二の事があまり好きではありませんでした。だから、彩花は優二にいたずらをたくて、優二のお気に入りのおもちゃをどこかに隠してしまいました。優二が家に帰って来ると、そのおもちゃをどこにも見つけることができません。彩花はそれを見てやったぞと思いました。でも、彩花は優二に本当の気持ちを知られたくありませんでした。知られたらいじめられると思ったからです。だから、彩花はどう感じたのか見せないようにしました。

B.1 記憶しているかの質問

○優二はおもちゃを探したけど見つけることはできたか。

○もし彩花が本当に感じていることを優二が知ったら、どうなるか。

B.2 得点化した質問

○優二がおもちゃを見つめることができなかったとき、彩花は本当はどのように感じたか。

○何故彩花はそう感じたか。

○優二がおもちゃを見つめることができなかったとき、彩花はどのように感じているように見せようとしたか。

○何故彩花はそう感じているように見せようとしたか。

付録 C 対人行動における評定尺度

表2 Child Behavior Scale; CBS (中澤・中道, 2007)

因子	質問項目
非社交性	一人でいることを好む
	一人ぼっちでいる
	友達の活動に加わろうとしない
	一人で遊ぶことを好む
	友達から距離を置く
	友達を避ける
向社会性	ほかの子を助ける
	友達に親切である
	ほかの子が困っていると心配する
	ほかの子が困っているとき、助けたり励ますことができる
	ほかの子の気持ちを理解しようとしたり、共感する
	道徳性の芽生えが見られる
	友達に協力的である
攻撃性	攻撃的である
	ほかの子を責めたり、からかったりする
	友達と言い争う
	ほかの子とケンカをする
	ほかの子をおどす
	ほかの子を蹴ったり、噛んだり、叩いたりする
	ほかの子をいじめる
被排斥	ネガティブな感情（不愉快・落胆・悲しみなど）を表す
	ほかの子からあまり好かれていない
	友達から避けられる
	遊び仲間として友達から選択されない
	友達の活動から締め出されてしまう
	友達から無視されてしまう
	一緒に遊ぶことを拒まれてしまう
過活動－妨害	集中力に欠けている
	もじもじしたり、そわそわする
	注意力に欠ける
	落ち着かず、うろうろする、じっとしていられない
	すぐに泣いてしまう
	友達からからかわれる
不安－怖がり	新しいことや新しい場面に怯えたり、不安になる
	心配性である